



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Lärarens strategier i klassrummet att stötta, anpassa och skapa ordning

Pauline Arnesson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2010
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Staffan Stúkat
Rapport nr:	VT10-2611-10 Specped

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2010
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Staffan Stúkat
Rapport nr:	VT10-2611-10 Specped
Nyckelord:	Kommunikation, stöttning, social ordning, individualisering, elever i behov av särskilt stöd

Syfte: Syftet är att öka förståelsen för lärares strategier i klassrummet, genom att ta reda på vilka kommunikativa strategier lärare använder sig av för att underlätta undervisningssituationen för alla elever i klassen, samt vilka strategier de använder sig av för att hantera mångfalden av elever och anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov.

Teori: I inledningen av mitt teoriavsnitt redogör jag kort för de olika perspektiv på specialpedagogik som ofta framhålls. Utifrån en sociokulturell forskningsansats, har jag angett en syn på kunskap och lärande, som ett socialt fenomen, vilket sker i interaktion med andra. Ur ett sociokulturellt perspektiv spelar läraren en viktig roll för elevers lärande, i rollen som den mer kompetente vägledaren. Genom att läraren tar reda på vilken kunskapsnivå eleven befinner sig och stödja just där, kan läraren ge ett stöd i verklig mening. För att i teorin fånga in lärares strategier som inte bara har med lärande att göra redogör jag också för teorier om social ordning, vilka hör ihop med lärarens roll som ledare i klassrummet.

Metod: Metoden är etnografiskt inspirerad och den insamlingsmetod jag har använt mig av är deltagande observationer, vilka jag har dokumenterat med hjälp av att skriva fältanteckningar. Föremål för mina observationer har varit de lärare, som jag träffade på, genom att följa en klass i år 7, under fyra dagar våren 2010.

Resultat: I mina resultat fann jag att lärare använder sig av kommunikativa strategier för att stötta elevers lärande och av strategier som går ut på att organisera och individualisera undervisningen. De kommunikativa strategierna som lärarna använde sig av var, att ge elever kommunikativa stöttor och att skapa social ordning. Under temat kommunikativa stöttor fann jag att lärarna ställde öppna frågor till eleverna samt förde stödjande resonemang för att se var eleverna befinner sig i sitt lärande samt för att ge elevernas röster utrymme i undervisningen. Under temat social ordning fann jag att lärarna dels tillrättavisade elever, för att socialt fostra dem, men också att de ställde slutna frågor, för att skapa social kontroll. De strategier lärare använder sig av för att anpassa undervisningen utifrån elevers olika behov, var att individualisering genom att gå runt bland eleverna och anpassa materialet. Lärarna erbjöd också eleverna stöd och struktur i undervisningen, genom gemensamma rutiner för skoldagen, men också genom väl inarbetade rutiner under lektionerna. En central slutsats i mitt arbete är att lärande och upprätthållande av social ordning är två parallella processer som läraren hanterar i klassrummet.

Förord

Jag vill börja med att tacka de lärare som har öppnat upp sina klassrum och gjort det möjligt för mig att genomföra denna studie. Mitt tack riktas också till den klass jag fick möjlighet att följa, det var ett sant nöje att sitta med som deltagare i den sociala praktik jag annars tillbringar min tid som lärare i, inte på samma skola men under liknande förutsättningar. Avslutningsvis vill jag varmt tacka min handledare som har bistått med stort kunnande inom den teori och metod jag arbetat utifrån.

Mölndal 6/6
Pauline Arnesson

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	4
Inledning och bakgrund.....	6
Syfte och frågeställningar	7
Teoretisk ram.....	8
Perspektiv på specialpedagogik.....	8
Lärande i interaktion.....	8
Den närmaste utvecklingszonen	9
Kommunikativa stöttor	10
Social ordning.....	10
Tidigare forskning.....	12
Metod.....	14
Etnografiskt inspirerad ansats.....	14
Deltagande observation.....	14
Att skriva fältanteckningar.....	14
Urval och tillträde till forskningsfältet.....	15
Undersökningsgruppen	15
Etiska överväganden.....	16
Analys och bearbetning av datamaterial.....	17
Resultatens trovärdighet och generaliserbarhet	17
Resultat.....	18
Lärares kommunikativa strategier	18
Kommunikativa stöttor	18
Öppna frågor	18
Stödjande resonemang.....	19
Social ordning	20
Tillrättavisningar	20
Slutna frågor.....	21
Strategier att anpassa och organisera undervisningen	23
Individualisering	23
Gå runt bland eleverna	23
Anpassa material	24
Struktur i undervisningen.....	26
Rutiner för hela skolan	26
Rutiner under lektionen.....	26
Diskussion	28
Diskussion av studiens resultat.....	28
Relevans för specialpedagoger.....	29
Förslag till fortsatt forskning	30
Avslutande ord.....	30
Referenslista.....	31

Bilaga 1, Informationsbrev till föräldrar och elever

Bilaga 2, Informationsbrev till berörda pedagoger

Bilaga 3, Översikt av observerade lektioner

Inledning och bakgrund

Ett ideal i dagens skola är en skolmiljö där undervisningen anpassas till alla elevers olika behov, en undervisning som bedrivs i inkluderande former. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, (2006) står det i kapitlet om skolan värdegrund och uppdrag att:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. ... En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lpo 1994, s. 4).

Lpo 94 (2006) understryker tanken om en skola för alla. I grundskoleförordningen (SFS 1994) tydliggörs vad som antyds i skollagen om skolans organisation gällande särskilda stödinsatser. ”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör” (SFS, 1994, § 5). Grundskoleförordningen ger här en tydlig signal om att skolans arbetssätt i första hand ska vara inkluderande, vilket innebär att läraren i en klass på 20 elever eller fler, kan ha flera elever med olika förutsättningar och behov. Vidare står det i grundskoleförordningen att det är rektors ansvar att behovet av särskilda stödinsatser utreds och att åtgärdsprogram utarbetas om utredningen visar att en elev är i behov av särskilt stöd (SFS, 1994, 5 kap, § 1). Själv har jag som lärare ofta hanterat situationer med flera elever i behov av särskilt stöd, i en och samma klass. När jag i arbetet med att skriva åtgärdsprogram ska skriva ner vilka insatser som skolan har satt in, tycker jag att det många gånger varit svårt att i ord formulera hur jag i praktiken, anpassar undervisningen i gruppen till de olika elevernas förutsättningar och behov.

1999 inspekterades skolornas arbete med att utarbeta åtgärdsprogram av Skolverket. Där framkom att skolans personal inte alltid arbetade efter åtgärdsprogrammets innehåll och att liknande åtgärder föreslogs för merparten av alla elever. Granskningen visade också att problematiken oftast lades hos eleven istället för att ses i den pedagogiska miljön (Skolverket, 1999) Asp-Onsjö (2006) beskriver att det i arbetet med att utforma åtgärdsprogram, förekommer olika diskurser på olika skolor. I en formalistisk diskurs utmärks arbetet av att till punkt och pricka följa de direktiv som finns på statlig nivå även om resultaten inte alltid blir det önskade. Åtgärdsprogrammet blir då mer ett dokument än ett pedagogiskt verktyg. En annan diskurs som Asp-Onsjö menar är vanligt förekommande är en delegations diskurs, där ansvar och befogenheter delegeras från viss personal till annan. En vanlig åtgärd i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är då att personal med lägst utbildning och minst befogenheter får det största ansvaret. Finns det inget sådant stöd att tillgå skrivs ibland åtgärder ner i åtgärdsprogram som inte är förankrade hos alla inblandade parter vilket leder till att de är svåra att förverkliga inom ramen för hur skolan är organiserad.

Att vara lärare är ett oerhört komplext uppdrag. För att lärare ska kunna följa de inledande ledstjärnorna ur läroplanen måste de ständigt individualisera och anpassa undervisningen utifrån elevernas olika förutsättningar och särskilda behov. Som jag skrev kan det ibland vara svårt att formulera i ord hur lärare gör detta, vilka strategier lärare använder i klassrummet för

att anpassa undervisningen och visa hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och behov? Colnerud och Granström (2002) tar upp avsaknaden av ett gemensamt yrkesspråk för lärare som ett problem. De menar att bristen på ett utvecklat yrkesspråk minskar lärares möjlighet att språkliggöra sina tvivel och tillsammans med kollegorna analysera och reflektera över undervisningens innehåll och form. Genom att med denna uppsats synliggöra och sätta ord på de strategier som lärare faktiskt använder för att skapa goda förutsättningar för elevers lärande i klassrummet, kan arbetet med att sätta ord på vad man i praktiken gör och ett samtal kring de här frågorna starta.

Syfte och frågeställningar

Syftet med den här undersökningen är att öka förståelsen för lärares strategier i den sociala praktiken, klassrummet. Mer specifikt avser jag att studera interaktionen mellan lärare och elev och hur lärare hanterar elevers olika behov i skolans vardagliga verksamhet. För att ytterligare precisera syftet har jag ställt mig följande frågeställningar:

- Vilka kommunikativa strategier använder lärare i klassrummet för att underlätta undervisningssituationen för alla elever i klassen?
- Vilka strategier använder lärare i klassrummet för att hantera mångfalden av elever och anpassa undervisningen till varje elev förutsättningar och behov?

Teoretisk ram

Perspektiv på specialpedagogik

Temat i den här uppsatsen är hur den utbildningspolitiska visionen - *en skola för alla* ska uppnås och hur inlärningsförloppet kan förbättras för de elever som är i behov av särskilt stöd. Inom det specialpedagogiska forskningsfältet kan olika perspektiv urskiljas. Skidmore (1996) beskriver det psykologiska-medicinska, det sociologiska och det organisatoriska paradigmet. Paradigmen erbjuder alla olika lösningar på hur specialpedagogiska frågor ska lösas, då de finner orsaker till elevers svårigheter på olika nivåer. Det psykomedicinska paradigmet lägger fokus på mikronivå, behovet av specialpedagogiska insatser förklaras med en defekt hos den enskilda eleven. Det sociologiska paradigmet menar att behovet av särskilt stöd uppkommer genom strukturell ojämlikhet och förklarar elevens svårigheter på makronivå. Det organisatoriska paradigmet finner orsakerna på mesonivå och argumenterar för att det inte är eleven utan skolan som är i behov av de specialpedagogiska insatserna.

Nilholm (2003) urskiljer också tre grundläggande sätt att se på specialpedagogik. Ett kompensatoriskt synsätt där specialpedagogikens främsta uppgift är att kompensera brister hos individen. Ett andra synsätt är ett kritiskt perspektiv som grundar sig i kritiken av det första synsättet. Inom det kritiska perspektivet håller man med om att elever har olika förutsättningar men istället för att fokusera på individens brister, läggs fokus på vad samhället kan göra för att tillgodose alla elevers olika behov. I förlängningen av de tankarna skulle det inte behövas någon specialpedagogik. Skolan skulle då kunna möta varje barn utifrån dess individuella behov, inom ramen för den ordinarie verksamheten. Det är just detta utopiska drag som Nilholm kritiserar, vilket mynnar ut i ett tredje synsätt som han kallar dilemmaperspektivet. Inom det perspektivet betonas utbildningssystemets komplexitet och motsägelsefulla natur. Skolans verksamhet betraktas som en arena där olika dilemman blir synliga. I ett dilemmas natur ligger att de motsättningar som finns inte kan lösas på ett enkelt sätt, utan måste hanteras temporärt i de situationer de uppstår. Ett exempel på ett sådant dilemma är att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov samtidigt som alla elever ska uppnå samma mål och erhålla vissa gemensamma erfarenheter.

Specialpedagogisk forskning vid Göteborgs universitet vilar på en gemensam plattform där delaktighet, kommunikation och lärande står i centrum (Ahlberg, 2009). Ahlberg understryker vikten av att lyfta fram specialpedagogikens tvärvetenskapliga karaktär. Hon har utvecklat det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, (KoRP) som varken söker förklaringar till elevers svårigheter hos individen eller i miljön. Istället söks förklaringar i det samspel som sker mellan individen och den omgivande miljön. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet har sina rötter inom sociokulturell teoribildning och betraktar kommunikation, delaktighet och lärande som sammanflätade delar i skolans sociala praktik (Nordevall, Möllås och Ahlberg, 2009).

Lärande i interaktion

I studien använder jag mig av en sociokulturell forskningsansats. Genom att välja ett sociokulturellt perspektiv tar jag min ansats i en syn på människan som social, aktiv, och föränderlig varelse som påverkar och förändrar verkligheten. Synen på kunskap bygger på att vi lär i interaktion med andra, (Asp-Onsjö 2006) vilket stämmer överens med studiens

studieobjekt, lärares strategier för att stödja, individanpassa och skapa ordning i klassrummet. Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i den ryske psykologen Lev Vygotskys idéer från 1920- 1930-talen om mänsklig utveckling. I Sverige representeras dessa idéer främst av Roger Säljö. I ett sociokulturellt perspektiv är lärande och utveckling något som sker i interaktion mellan människor. Säljö (2000) betonar att frågan hur en människa lär kan inte reduceras till hur vi fungerar som individer med den biologiska naturen utrustad oss med. Han menar att vi i beräkningen också måste ta med hur omgivningen ser ut och vilka resurser omgivningen erbjuder. Världen uppfattas i ett sociokulturellt perspektiv som en social verklighet där människor samspelar och tänker tillsammans med andra människor.

Säljö (2000) anser att kunskapssynen inom det sociokulturella perspektivet bryter mot klassisk förmedlingspedagogik där läraren lär ut och eleven lär in kunskap. Istället ses kunskap som något som skapas i sociala sammanhang, som ett resultat av att människor aktivt försöker att se och förstå världen. Kunskapen förs sedan vidare genom att vi delar våra erfarenheter med andra människor, som i sin tur hjälper andra att förstå hur världen fungerar. På det sättet förtolkas eller medieras omvärlden för den uppväxande generationen, som socialiseras in i sin tids rådande kulturella mönster. Därför ser utvecklingen olika ut för olika barn i olika delar av världen. Säljö menar att människors främsta sätt att skapa och kommunicera kunskap är genom språket. Därför ses språk och kommunikation som handlingar, något vi gör. I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning också den centrala länken mellan människans inre och yttre, genom tänkande och kommunikation. Asp-Onsjö (2006) menar att det inom ett givet socialt system uppstår ett sätt att tala, ett socialt språk, vilket ger att det inom olika sociala system finns olika sociala språk, eller diskurser.

Den närmaste utvecklingszonen

Vygotsky menar enligt Säljö (2000) att människan ständigt befinner sig i förändring och under utveckling. I varje situation har vi möjlighet att appropriera, ta över och ta till oss kunskaper från andra människor vi integrerar med. Utveckling och lärande sker med Vygotskys terminologi inom den närmaste utvecklingszonen. Vygotsky definierade denna utvecklingszon som "avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra" (Säljö 2000, s.120). På så vis kan vi lära oss att göra en sak med handledning snabbare än vad vi skulle klara av på egen hand. Detta är ett exempel på hur världen förtolkas eller medieras. I ett sociokulturellt perspektiv är detta en modell för hur kunskaper förs vidare, vi stöter på något nytt i en social praktik, lär oss om det nya, så småningom blir vi förtrogna med det nya och kan till slut genomföra det nya på egen hand.

Kunskap är något vi erfar, något vi gör. Till vår hjälp i kunskapsprocessen finns olika redskap. Framgången i kunskapandet bestäms av förmågan att använda dessa redskap eller av vilket stöd individen får utifrån för att själva behärskar redskapen i fråga. Säljö (2000) framhåller att kunskap om dessa redskap skapas genom interaktion med andra, mer erfarna människor. Kraften ligger i denna rörelse och bygger på en ojämlikhet i människors kunskaper, den mindre kompetenta blir vägledad av den mer kompetenta. Säljö menar att det från den mer kompetenta krävs stor lyhördhet och känslighet, eftersom utveckling endast kan ske inom den zon i vilken den lärande är mottaglig för stöd. En sociokulturell syn på lärande förutsätter därför en individualiserad undervisning där läraren har förmåga att anpassa språk och material efter den lärandes nivå. I en skolklass med flera elever kan nivåskillnaden vara

stor, eftersom utvecklingen enligt Säljö (2000) ser olika ut för olika individer. Därför befinner sig elever i en klass, sig ständigt i olika utvecklingszoner. Skolan spelar i detta sammanhang en viktig roll och dess kommunikativa praktik blir en viktig arena för att möta behovet av lärande och utveckling hos alla elever.

Kommunikativa stöttor

Läraren blir i rollen som den vuxne ledaren, en central gestalt vilket kommer att fokuseras i min studie. När läraren hjälper eleven med att bryta ner ett problem i mindre delar och ge struktur, bistår läraren eleven med vad Säljö (2000) benämner som kommunikativa stöttor. Dysthe (2003) refererar till Bruner som använde det engelska ordet scaffolding för att benämna denna process. Det engelska ordets översättning är byggnadsställning. Med den metaforen ges en bild av hur en tillfällig stödstruktur upprättas kring eleven för att eleven i fråga ska kunna utvecklas inom sin närmaste utvecklingszon, med hjälp av lärare och eller mer kompetenta klasskamrater. Exempel på social stödstruktur som läraren kan ge är enligt Dysthe (2003) uppmuntran, snabb återkoppling, personlig och situationsbunden vägledning samt att arbeta utifrån ett sätt som går ut på att den lärande ska utveckla förmåga att kunna förklara, reflektera och dra egna slutsatser. En viktig uppgift för skolan blir då att erbjuda eleverna en god lärandemiljö som stimulerar eleverna till aktiva deltagare. I en sådan miljö erbjuds eleven en identitet som någon som kan något, men också som någon som kan betyda något för andra. Både samspel och motspel är utmaningar som kan leda till lärande och utveckling.

Social ordning

Dysthe (1996) tar upp en vanlig form av undervisning som hon kallar monologisk i motsats till den dialogiska, som hon själv är en förespråkare av. En monologisk undervisning medför att läraren är den som har ordet större delen av lektionen och dominerar undervisningen. Läraren ställer visserligen frågor till eleverna, men frågorna är slutna och utgör inget egentligt underlag för att vara en dialog. Enligt Dysthe trodde de flesta lärare att eleverna hade ordet i större utsträckning än vad som var fallet. Hon refererar till flera undersökningar (bl.a. Lundgren 1981) som visat att lärarna har ordet två tredjedelar av tiden i klassrummet och att det här samspelsmönstret har varit oförändrat under de senaste 50 åren. Trots kritik från olika reformpedagogiska rörelser under åren, har det lärarstyrda klassrumssamtalet stått sig starkt. En av anledningarna till det, tror Dysthe (1996) och refererar åter till Lundgren, 1981 att den lärarstyrda undervisningen är den mest effektiva formen av social kontroll i klassrummet. Dysthe menar att lärarna genom att behålla ordet kan ha kontroll över situationen och därmed förhindra oro eller bråk, samtidigt som de behåller kontrollen över elevernas inlärningsprocess. Nackdelarna menar Dysthe är att det lärarstyrda klassamtalet inte är det mest effektiva, inlärningsmässigt för klassens olika elever. Hon menar att eleverna kan förlora koncentrationen under lärarens reflektioner samt att eleverna själva erbjuds väldigt få tillfällen att reflektera över och sätta ord på sina kunskaper.

Förutom social kontroll så spelar den sociala fostran en viktig del i lärarnas arbete att upprätthålla den sociala ordningen i klassrummet. Samuelsson (2007) beskriver en situation där lärare i tidiga åldrar ägnar mycket tid åt beröm av goda elevprestationer, men att tiden som används till beröm avtar med stigande ålder. I de högre åldrarna ägnas istället mest tid till att korrigera elevers misslyckanden. Samuelsson refererar till en undersökning gjord av Granström och Einarsson 1998, som visar att elevers prat, ouppmärksamhet och ovilja att

arbeta är tre vanliga beteende som lärare i år 7-9 upplever som störande och att tillsägelse var det vanligaste sättet som lärare bemötte och hanterade störande beteende med. Granström (2007) diskuterar lärarens uppgift som ledare i klassrummet. Han skiljer på lärarskap och ledarskap. Han menar att lärarskap handlar om ämneskunskap och om förmågan att förmedla kunskaper och färdigheter medan ledarskap handlar om andra kunskaper såsom förmåga att hantera klassrumsinteraktion och grupprocesser. Granström menar att de båda rollerna kan utövas mer eller mindre framgångsrikt och konstaterar att ett professionellt ledarskap i klassrummet bygger på dessa båda roller. Vidare menar han att bristen på ett utvecklat yrkesspråk (Colnerud & Granström, 2002) också innebär att lärare saknar redskap, att tillsammans med sina kollegor, diskutera rollen som arbetsledare för eleverna.

Tidigare forskning

Alexandersson (2009) har ur ett specialpedagogiskt perspektiv studerat interaktion och kommunikation. I studien, *Julias situation för samspel* beskrivs och analyseras hur en flicka med utvecklingsstörning, samspelar genom att kommunicera och interagera med sin omgivning. Alexandersson definierar begreppet interaktion som sociala handlingar elever emellan liksom mellan elev och lärare. Begreppet kommunikation definieras i vid bemärkelse, förutom språk ingår även gester och blickar. Kommunikation ses som en förutsättning för och en del av interaktionen. Studiens teoretiska ansats har Alexandersson hämta ifrån tre liknande perspektiv, det sociokulturella, det socialinteraktionistiska och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Studien är en etnografiskt inspirerad fallstudie och de datainsamlingsmetoder som använts är samtal, deltagande observationer, fältanteckningar och videodokumentation. Alexandersson (2009) visar att läraren tillsammans med kamrater spelade en viktig roll för att eleven som hon följde, var delaktig och samspelade med sin omgivning. Genom att samspela med andra, med hjälp av anpassad stöttning och mediering från läraren fick eleven förutsättningar att utveckla en tro på den egna förmågan, vilket leder till ökat självförtroende som i sin tur kan leda till ökad delaktighet. Bland de viktigaste förutsättningarna för delaktighet enligt Alexandersson är att "läraren ser eleven, dvs. verkligen är nära eleven i såväl social som didaktisk mening" (Alexandersson, 2009 s. 123). I flera situationer är det läraren som bjuder in eleven till samspel, dels genom aktiva handlingar i form av omedelbart stöd men också passivt genom att låta eleven själv vara den som är aktiv. Läraren bedriver då stödjande undervisning i den närmaste utvecklingszonen genom att låta eleven handla av egen kraft.

Interaktion i klassrummet har studerats av Mehan (1979). I boken *Learning Lessons* beskriver han hur den sociala organisationen ser ut i klassrummet. Boken bygger på etnografiska studier gjorda i ett amerikanskt klassrum. Datamaterialet som ligger till grund för undersökningen, har samlats in genom observationer, video och ljudupptagningar under ett år. Mehan beskriver klassrummet som en plats där läraren har kontroll över interaktionen genom ett förlopp som han kallar I-R-E. Läraren initierar (I) en fråga som läraren själv vet svaret på. Eleven eller respondenten (R) svarar, vilket sedan läraren värderar eller evaluerar (E).

I boken *Det flerstämmiga klassrummet* vill Dysthe (1996) visa på hur lärare kan göra för att skapa en inlärningsmiljö där elevernas röster ges större utrymme. Hon har genomfört sin studie, genom att observera tre klasser vars lärare anammat en dialogisk undervisning som tillskriver språket stor betydelse för inlärningsprocessen. Ur ett inlärningsperspektiv blev begreppet scaffolding användbart under Dysthes klassrumsobservationer, för att fånga upp det som skedde i klassrummen. Hon menar att graden av lärarstöd är en viktig faktor för elevers lärande och att stödet kan ges monologiskt, i form av experttips eller dialogiskt, i form av samarbete. För att läraren ska kunna stödja eleven på det sistnämnda sättet måste läraren enligt Dysthe ta reda på vad eleven kan och bygga på hans eller hennes starka sidor. När läraren får rollen som stödgivare, blir positiv respons något mer än bara beröm. Vidare menar Dysthe att läraren använder sig av autentiska och öppna frågor i undervisningen är ett annat viktigt redskap för att skapa en dialogisk undervisning. Genom att ställa sådana frågor utmanar läraren elevernas tankar och genom att följa upp elevernas svar och använda sig av dem i efterkommande fråga engageras eleverna i undervisningen. Dysthe lyfter också upp vikten av struktur, hon menar att fasta ramar fungerar som stöd, när de fylls med ett öppet innehåll som kan påverkas av eleverna.

Liljestrand (2002) studerar interaktion i klassrummet på gymnasienivå. I sin avhandling *Klassrummet som diskussionsarena* visar han att klassrumsdiskussioner på gymnasiet fungerar som ett pedagogiskt verktyg för lärande och demokratisk bildning. Han menar att det ideologiska målet att utbilda demokratiska samhällsmedborgare, länge har varit ett centralt inslag i den svenska utbildningspolitiken, samtidigt som skolans huvudmål är att förmedla kunskaper. Vidare menar Liljestrand att diskussioner skiljer sig från annan klassrumsinteraktion eftersom de diskussioner som förekommer i klassrummet inte präglas lika mycket av lärarens initiativ, utan att eleverna ofta är de som initierar ämne, och att lärarens roll tonas ner till att vara den som fördelar ordet mellan eleverna. Resultaten han presenterar bygger på videoinspelningar från gymnasieskolor som kompletterats med observationer och samtal med lärarna.

Samuelsson (2007) har i sin avhandling *Störande elever och korrigering av lärare* studerat hur lärare hanterar störande beteende i klassrummet. Studien är en etnografi med observationer som huvudsaklig insamlingsmetod. Centrala resultat i studien är enligt Samuelsson att lärarna korrigerade störande beteenden, men att de inte har någon genomtänkt, gemensam strategi som diskuterats fram på skolorna i studien om hur och på vilket sätt en lärare bäst utför korrigeringen. Samuelsson visar att lärarna använde sig av både verbala och ickeverbala metoder. Av de verbala åtgärderna som de använde för att tillrättavisa eleverna, var uppmaningar och att namnge eleven de vanligaste. Han menar att lärarna tog till den åtgärd som närmast fanns till hands, utan att reflektera över vilken åtgärd som hade varit bäst just då. Vidare fann han att lärarna började med en mjukare korrigering för att sedan gå över till en hårdare om den första inte hjälpte. Samuelsson konstaterar i sin avhandling att lärarna trots avsaknaden av medvetna strategier faktiskt lyckas förena de två dimensionerna omsorg och fostran som ledare i klassrummet. Fast att de gör det på ett omedvetet eller i alla fall outtalat sätt eftersom det på de undersökta skolorna inte fanns något forum att diskutera dessa roller tillsammans med kollegor. Varpå Samuelsson menar att lärares hantering av störande och avvikande beteende fortfarande är den enskilda lärarens privatsak. Därför anser Samuelsson att det finns ett stort behov av att synliggöra och utveckla lärarens roll som ledare i klassrummet.

Metod

Etnografiskt inspirerad ansats

Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver olika varianter av etnografi som metod vid empirinära kvalitativ forskning. Etnografin har sina rötter inom antropologin och innebär ofta en längre tids vistelse ute på det beforskade fältet. Idag kan även kortare nedslag i en verksamhet betecknas som etnografi. Ett typiskt inslag är observationer av händelser och handlingar på plats, i naturliga miljöer. Tolkande etnografi är en gren inom etnografi som strävar efter täta beskrivningar av det empiriska materialet, dvs. noggranna redogörelser av de aktiviteter som sker och av den miljö de sker i. Detta för att möjliggöra en så korrekt analys av materialet i ett andra senare skede (se också Asp-Onsjö, 2006).

Deltagande observation

För att studera interaktions- och kommunikationsprocesser som förekommer i klassrum har jag valt att göra deltagande observationer i den miljön, vilket är en vanlig datainsamlingsmetod inom etnografiska och sociokulturella studier (Asp-Onsjö, 2006; Hjärne & Säljö, 2004). Forskningsobjektet är klassrummet, en social praktik med en verksamhet som pågår där lärare och elev möts genom interaktion och kommunikation. Utgångspunkten för min studie är att kommunikation och interaktion är handlingar, något som någon gör och som går att observera. Eftersom jag här ska studera görandet, lämpar sig observationer bäst, då den metoden gör det möjligt att registrera beteenden i stunden. I likhet med Karlsson (2007) har jag samlat in information om elevernas och lärarnas vardag inne i klassrummet som deltagande observatör. En deltagande observatör kan lägga märken till saker som blivit rutin för deltagarna, vilket kan leda till en ökad förståelse för vad som sker i den vardagliga verksamheten. Merriam (1994) menar att observationer har flera fördelar jämfört med intervjuer. För det första sker den deltagande observationen ute på fältet, bland elever och lärare, en intervju hade krävt en annan, lugn och ostörd miljö. För det andra utgör observationer förstahandsdata, i en intervju hade jag kunnat få reda på vad lärare säger sig göra men inte vad de gör. Ett annat problem med att intervjua lärare om hur de anpassar undervisningen till elevers olika behov, är att de saknar ett gemensamt yrkesspråk för att problematisera och metakommunicera sin praktik (Colnerud & Granström, 2002).

Att skriva fältanteckningar

Deltagande observationer går att utföra och dokumentera på olika sätt. För att bli en god observatör har jag förberett mig genom att läsa vad andra har skrivit om hur man bäst går till väga (Merriam 1994; Karlsson, 2007). Ett sätt att dokumentera är med hjälp av en videokamera. En stor fördel med att ha allt inspelat på video är att kunna komma tillbaka till situationen under analysarbetet (Alexandersson 2009). En annan metod är att med bandspelare spela in ljud för att på så sätt kunna komma tillbaka till konversationer och ordagrant kunna återge vad som sagts. En tredje metod är att föra fältanteckningar under tiden observationerna pågår. Jag valde att göra på det tredje sättet, då det visade sig vara det enda alternativet som accepterades av de deltagande pedagogerna. Fördelen med att inte spela in är att undervisningen inte störs av teknisk utrustning (Merriam, 1994). Min ambition har varit att som Karlsson (2007) skriva fältanteckningar som är känsliga för situationen. Med tanke på

studiens syfte har det varit viktigt för mig att vara uppmärksam och anteckna de tillfällen då kommunikation sker tyst, med blickar eller gester. Allt är dock inte möjligt att registrera i stunden, jag har dessutom fått lita på min minnesbild och efter dagens slut kompletterat med egna anteckningar och tankar.

Urval och tillträde till forskningsfältet

Enligt Karlsson (2007) beskriver de flesta etnografer tillträdet till forskningsfältet som relativt enkelt. När jag frågade runt för att hitta en skola att utföra min studie på märkte jag i motsatts till det att många lärare reagerade negativt, framförallt då jag nämnde videodokumentation. Pedagogerna tog upp svårigheter med att få tillstånd från alla elevers vårdnadshavare men också egna känslor av obehag över att bli inspelade. För att komma i kontakt med en klass att observera, tog jag hjälp av skolverkets statistik över betyg i år 9 och andelen niondeklassare som var behöriga till något nationellt program. Detta i tron om att på dessa skolor finna flera elever i en klass som är i behov av särskilt stöd. Därefter valde jag ut två kommuner i södra Sverige, och valde till att börja med, ut tre skolor som i statistiken hade en låg andel behöriga elever till något nationellt program från den ena kommunen. Nästa steg var att kontakta rektorerna på dessa skolor via e-post, med en kort presentation av undersökningen och en förfrågan om att delta. En skola svarade inte, den andra svarade att de inte hade tid just nu och den tredje tog kontakt med mig och vidarebefordrade frågan till en klassföreståndare i år 7. Klassföreståndaren var positiv till att delta men när hon hörde runt med övriga undervisande lärare fann hon inget stöd i arbetslaget för att delta och tackade tyvärr nej. Främsta anledningen till att de tackade nej var att jag förutom observationer ville spela in situationer på video eller på band. Jag bestämde då för att dokumentera mina observationer genom att endast anteckna och att vid ett andra möte med kommande pedagoger sondera terrängen för om det finns möjlighet att spela in några sekvenser med vanlig bandspelare.

Jag gick tillbaka till skolverket statistik över betyg och andelen behöriga till något nationellt program från den andra kommunen i mitt urval. För att få tips om skolor och rektorer som kan tänkas ställa upp bad jag två rektorer verksamma i den aktuella kommunen om råd. De tipsade mig då om en skola vars rektor de trodde skulle vara intresserad. Skolan hade i skolverkets statistik en låg andel behöriga till något nationellt program, vilket borgade för att det skulle finnas många elever i behov av särskilt stöd. Efter att ha skickat e-post till rektorn ifråga, tog jag själv kontakt med en lärare i högstadiets arbetslag via telefon. Hon lovade att återkomma när hon hade pratat med sitt arbetslag. Hon återkom med en inbjudan till arbetslagets möte. På mötet fick jag berätta om min uppsatsplan, alla var positiva men reserverade sig bestämt mot att bli inspelade på band. Därefter fick pedagogerna ta del av ett samtyckesbrev, där jag underströk de etiska aspekterna, som anonymitet och att allt deltagande bygger på frivillighet (bilaga 2). På mötet fick jag adressuppgifter till berörd elevgrupp, som jag samma kväll skickade ut ett liknande samtyckesbrev till (bilaga 1). Då det hade dragit ut på tiden att få tillträde till forskningsfältet, skrev jag i breven att de fick kontakta mig via e-post eller telefon om de inte samtyckte att delta eller om de hade frågor om studien. Ingen av pedagogerna, eleverna eller föräldrarna, hörde av sig för frågor eller om tveksamheter över att delta.

Undersökningsgruppen

Min undersökningsgrupp kom att bestå av lärare och elever som jag kommit i kontakt med genom att följa den utvalda klassens schema under fyra dagar. Klassen som jag har följt går i grundskolans år 7 och består av 20 elever, varav 9 flickor och 11 pojkar. Skolan som de går

på ligger i ett område där strax under 40 % av eleverna har utländsk bakgrund, det vill säga är själva födda eller att någon av föräldrarna är födda utomlands (skolverkets statistik för aktuell skola). Enligt kommunens resursfördelningsbestämmelser tilldelas skolan därför extra resurser (den aktuella kommuns hemsida). Lärartätheten är på skolan 9 lärare på 100 elever jämfört med hela landets 8,2 lärare på 100 elever (skolverkets statistik). Organisationsmässigt har de något högre resurserna, jämfört med andra skolor använts till att dela klassen i mindre grupper vid flera tillfällen under veckan. Av de 18 lektioner som jag var med på var det 4 som var för hela klassen, 8 i halvklass, 4 lektioner var språkvalslektioner som delade in skolans två 7:or i tre olika språkvalsgrupper och under 2 lektioner var klassen uppdelad i svenska och svenska som andra språk. För en översikt över vilka lektioner och hur många elever och lärare som var närvarande, hänvisar jag till bilaga 3. Under de här dagarna kom jag i kontakt med 7 lärare som alla har en pedagogisk högskoleutbildning och mellan 8-15 år i yrket.

Genomförande

Väl ute på fältet blev jag mottagen på ett bra sätt av både pedagoger och elever. På första lektionen presenterade jag mig själv och berättade lite kort om syftet med min närvaro, en elev uttalade då en igenkännande kommentar utifrån det brev jag skickat hem till föräldrar och elever. Under lektionerna deltog jag ofta genom att sitta längst bak i klassrummet och anteckna. Ibland ville en elev fråga mig något och då svarade jag naturligtvis. Merriam (1994) menar att det är viktigt som forskare, att sträva efter en bra kontakt med deltagarna genom att visa respekt, vara ödmjuk, hjälpa till vid behov och visa intresse för vad som händer och sker. Utmaningen ligger i att hitta rätt balans mellan att vara deltagare och observatör. Vidare tar hon upp frågan huruvida observatörens närvaro faktiskt förändrar den situation som studeras? En fråga som är svår att svara på men vad som är viktigt är att innan observationerna ha tänkt över vilket förhållningssätt som jag ska inta när jag samlar in min information.

Intresset för mina observationer riktades främst mot läraren och styrdes utifrån uppsatsens teoretiska ansats och litteraturgenomgång. Med denna teori och empiri som bakgrund genomförde jag mina observationer i syfte att identifiera olika strategier som läraren använder sig av i klassrummet för att underlätta undervisningssituationen, hantera mångfalden och anpassa undervisningen till alla elevers förutsättningar och behov.

Etiska överväganden

Det är viktigt att i all forskning beakta de etiska grundregler som finns. Enligt vetenskapsrådets forskningsetiska principer i humanistiska och samhälls- vetenskaplig forskning (2007) finns det fyra huvudkrav som ställs för att skydda individer mot att deras integritet kränks. De kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inför min empiriska undersökning har jag med noggrannhet eftersträvat att följa dessa fyra av vetenskapsrådet ställda huvudkrav på forskningsetiska principer. En vecka innan mina observationer, informerade jag berörda pedagoger om studiens syfte och att deras deltagande i studien helt bygger på frivillighet. Alla pedagoger i arbetslaget valde att vara med och fick ta del av ett samtyckesbrev (bilaga2). Ett liknande brev skickades hem till berörda elever och deras målsmän (bilaga 1).

Kravet på konfidentialitet är extra viktigt att beakta och kan vid en studie av en skola och en klass vara extra svårt att helt uppfylla (Ahlberg 2009). Total anonymitet för de inblandande pedagogerna är svårt att uppnå då det alltid finns en risk att kollegor eller personer som

känner de inblandade väl, kan känna igen miljöer och personer. Nyttjande kravet uppfylls på så vis att min insamlade empiri inte ska användas i något annat syfte än att ligga till grund för denna studie (Vetenskapsrådet 2007).

Analys och bearbetning av datamaterial

Analysen och bearbetningen av det insamlade materialet, började egentligen redan under mina observationer, då jag redan ute på fältet såg vissa tydliga mönster, vilket enligt Asp-Onsjö (2006) är utmärkande för etnografisk dataproduktion. I mina fältanteckningar har jag i marginalen skrivit analyserande kommentarer. Fältanteckningarna från observationerna skrevs också rent på dator. Omfattningen av det utskrivna materialet motsvarar 27 A4-sidor. När jag arbetade med att skriva rent mina anteckningar på datorn, trädde de mönster jag sett fram än tydligare samt att nya tillkom, medan andra bleknade. Datautskriften av fältanteckningarna var sedan föremål för flera noggranna genomläsningar, i marginalen skrev jag ner namn på olika teman och kategorier av lärares stödjande strategier som framträdde i materialet. Enligt Merriam (1994) kräver fältanteckningar som bygger på observationer en stor grad av systematisering. Dessa teman kategorier har jag sedan organiserat under två olika rubriker, vilka jag beskriver i mitt resultat.

Genom att skriva fältanteckningar som är känsliga för situationen ges en tät beskrivning av situationerna. Med begreppet tät beskrivning menas inte att bara skriva ner vad man på ytan ser utan det innefattar också den inre meningsskapande aspekten av handlingen. Den täta beskrivningen utgör första steget i tolkningen av handlingen och att sedan hitta mönster blir den andra teoriskapande delen (Alvesson och Sköldberg, 2008). Genom denna tolkande process berikar empiri och teori varandra och på så vis har de slutsatser som jag presenterar i diskussionen både teoretiska och empiriska utgångspunkter.

Resultatens trovärdighet och generaliserbarhet

Alvesson och Sköldberg (2008) tar upp frågan om det går att dra några generella slutsatser av en kvalitativ studie. I strikt betydelse är endast statistiska studier berättigade till att generalisera. Asp-Onsjö (2006) menar att det i kvalitativa studier handlar om att beskriva tillvägagångssättet så noggrant att läsaren själv ges möjlighet att bedöma huruvida resultaten kan gälla andra liknade situationer. I min studie har jag sett mönster och tendenser i lärares vardagliga praktik och genom min analys har jag kunnat utkristallisera några strategier som lärare använder sig av i klassrummet för att stötta elevers lärande, anpassa och organisera undervisningen.

Resultat

Syftet med undersökningen är att öka förståelsen för lärares strategier i klassrummet. När jag nu ska presentera mina resultat kommer jag att göra det utifrån de två rubrikerna, kommunikativa strategier och strategier att anpassa och organisera undervisningen. Under varje rubrik kommer jag att presentera två olika teman med kategorier som har utkristalliserat sig ur mitt empiriska material. De olika kategorier presenteras genom en bakgrundstext som följs av exempel och analys.

Lärares kommunikativa strategier

Kommunikativa stöttor

Öppna frågor

I början av en morgonlektion vill läraren involvera eleverna och höra efter deras erfarenheter. Läraren följer upp en öppen fråga som eleverna har haft i läxa sedan en vecka. På schemat står det svensk/ engelska och det är 9 elever och en lärare närvarande.

Exempel 1:

- Läraren: Tills idag skulle ni tänka på vad påsken betyder för er, vad betyder den för dig?*
- Elev 1: Påskkärringar*
- Elev 2: Vi äter skinka*
- Elev 3: Vi äter godis, chokladharar*
- Läraren: Är det någon som får påskägg med godis i?*
- Elev 4: Jag vet inte*
- Elev 5: Dom målar ägg*
- Lärare: Får du påskägg*
- Elev 5: Jag kommer inte ihåg*
- Elev 6: Jag ser fram emot påsklovet, slippa skolan.*
- Elev 7: Påskmust brukar vi dricka*
- Läraren: Tycker du det är gott?*
- Elev 7: Jag gillar allt så länge det kolsyra i. (Fältanteckning 100330)*

Exemplet tyder på att läraren använde sig av öppna frågor, för att i ett aktuellt ämne, som här var påsken, höra efter elevernas erfarenheter. Av de nio elever som var på lektionen kommer sju av dem till tals under denna inledande sekvens av lektionen, vilket innebär att majoriteten av elevernas röster hörs. Svaren på frågorna som läraren ställer är inte givna på förhand utan ställs med ett genuint intresse.

Under SO lektionen har eleverna, som en del i ett Alkohol, Narkotika och Tobak projekt, sett första delen av spelfilmen "Hip hip hora", filmen ska de se klart samma dag på NO lektionen. SO sker alltid i helklass, idag är det 16 elever och en lärare närvarande. Eleverna har tittat intresserat på filmen, när det är fem minuter kvar av lektionen bryter läraren för att höra deras kommentarer.

Exempel 2:

- Läraren:* Skulle det här kunna hända på riktigt?
Flera elever: Ja
Lärare: Hur är Mouse? (eleverna pratar i mun på varandra) Räck upp handen, en i taget.
Elev 1: Han tog bilder, han behandlade tjejer illa
Läraren: Är han bara dum mot tjejer?
Elev 2: Nä
Elev 3: Han kallar sin kompis bög
Läraren: Ja visst han är dum mot många men ändå är der många som vill vara med honom. Varför ingrep ingen när Mouse började fotografera?
Elev 1: Falska vänner, ingen vågade säga ifrån mot Mouse.
Lärare: Tror ni det är så lätt för en ensam tjej att säga ifrån? Hur reagerade ni i klassen när Mouse tog henne på bröstet?
Elev 4: Många skrattade (Fältanteckning 100331)

Exemplet visar hur läraren använder sig av en öppen fråga för att diskutera filmens innehåll med eleverna. Genom att ställa öppna frågor får läraren eleverna att reflektera över det som hände i filmen och om det skulle kunna hända dem. Läraren stimulerar eleverna till att vara aktiva deltagare. De två exemplen ovan är hämtade från samtal som läraren har med hela klassen och som leds från katedern. I det första exemplet var det bara 9 elever medan det i det andra exemplet var 16, trots detta är det fler elever som kommer till tals i den lilla gruppen, vilket kan visa på svårigheter att diskutera i helklass. I båda fallen är det läraren som initierar ämnet.

Stödjande resonemang

Den andra kategorin under kommunikativa stöttor har jag döpt till stödjande resonemang som läraren leder, tillsammans med eleven. Under matematiklektionerna var det sättet vanligt förekommande. Genom att läraren tänker högt, visar läraren med sitt resonemang hur eleven ska tänka för att kunna lösa uppgiften.

Exempel 3:

- En elev frågar:* Vad betyder area?
Läraren: Har du någon aning?
Eleven: Det som är inuti.
Läraren: Hur räknar du ut det?
Eleven visar
Eleven: Vad är 6 gånger 8?
Läraren: 6 gånger 8 betyder $6+6+6+6+6+6+6+6$, vad blir det?
(Fältanteckning 100324)

Exemplet pekar på att läraren resonerar sig fram till svar tillsammans med eleven genom att visar eleven hur han eller hon ska tänka. Även om läraren vet svaret säger han inte det, utan försöker istället få eleven att tänka själv och på så vis komma fram till svaret. Läraren hjälper på så vis eleven att bryta ner problemet i mindre delar och erbjuder då den stödstruktur som han eller hon behöver för stunden. Det här resonerande stödet förekom enskilt med en elev i taget och blir en situation av samspel mellan elev och lärare, där eleven får möta en utmaning just där han eller hon befinner sig.

Under en laboration undersöker eleverna innehållet i snus och cigaretter. Laborationen leds framifrån av läraren som leder resonemangen med hela gruppen, nio elever, eftersom NO laborationer utfördes i halvklass. Eleverna har hämtat mikroskåp och urglas. På glaset har de fått ta lite snus ur en dosa för att kunna analysera innehållet.

Exempel 4:

Läraren: Ser ni om det glänser till lite i snuset
Elev 1: Ja, det ser ut som små glasbitar
Läraren: Varför finns det glasbitar i snus? (Eleverna funderar)
Va´ tror ni?(ingen svarar)
Glasbitarna skär i de små blodkärlen under läppen.
Elev: Går det i blodet snabbare då?
Läraren: Ja, skölj av urglaset och diska dem noga, så ska vi se i blåsskåpet.

Läraren tändar två cigaretter, en med filter och en utan, alla eleverna står runt för att se, när de sen tittar på filtret för att se hur mycket tjära en person som röker får i sig, får eleverna jämföra om det är någon skillnad med filter eller utan. Eleverna konstaterar att filtret inte gör så stor skillnad, det är mycket tjära efter båda cigaretterna. (Fältanteckning 100323)

Som exemplen visar skapar det laborativa arbetssättet utrymme för eleverna att själva vara aktiva och resonera sig fram till svar. De får också möjlighet att själva upptäcka svar, istället för att själva läsa sig till svar i en bok eller bli serverade svar av läraren. Även under en lektion i svenska arbetade eleverna laborativt, då med språket. Eleverna fick då laborera sig fram till att skriva dikter med hjälp av två olika tekniker, stafettskrivning och med hjälp av givna frågor.

Social ordning

Tillrättavisningar

Lärarna i studien använder olika metoder i klassrummet, för att skapa en lugn och tyst miljö, som är tänkt att ge eleverna arbetsro. Det som sägs förstärks ofta med att läraren använder blickar, gester och olika tonlägen. Under en lektion när eleverna satt i sina bänkar och läste började tre elever diskutera tyst med varandra, läraren använde då samma tysta tonläge och visk-ropade deras namn, vilket fick som följd att de tystade med en gång. Andra gånger använde sig lärarna av att tala med tyst och lugn röst för att eleverna ska lyssna extra noga eller att dämpa oro i gruppen. I exemplet nedan ger läraren några argument till eleverna, varför de ska vara tysta och lyssna på varandra.

Exempel 5:

Grupp 2 läser upp sin dikt, övriga grupper har svårt att lyssna.

Läraren: Det minsta man kan begära är att ni är tysta och lyssnar. Läraren spänner blicken och försöker få kontakt med en elev som pratar om något annat, med en annan elev

Grupp 3 läser upp sin dikt, ingen hör, läraren får läsa upp dikten istället. Läraren påminner eleverna om det arbete de själva snart ska redovisa inför klassen och om hur tråkigt det är att prata inför en grupp som inte lyssnar på en.

I exemplet lyfter läraren fram förmågan att kunna visa hänsyn till sina kamrater som argument för att de ska lyssna, men även förmågan att visa empati genom att få eleverna att själva tänka sig in i hur det skulle vara att inte bli lyssnad på. Kommunikation sker här inte bara med hjälp av det talade ordet, läraren använder dessutom gester och blickar för att förstärka allvaret i uppmaningen. Som jag skrev i texten innan exemplet namngav läraren eleven som ett annat sätt att förstärka uppmaningar om att vara tysta eller att återgå till skolarbetet. Genom att säga elevens namn, gör läraren det omöjligt för den störande eleven att misstolka vem tillrättavisningen var riktad till samtidigt som andra elever görs uppmärksammade på vem det var som störde. Ytterligare ett sätt var att sänka tonläget och på så vis få eleverna att göra det samma.

Ibland använder lärarna i studien positiv respons i syfte att tillrättavisa eleverna. Under en lektion när två elever stör genom att prata högljutt och säga taskiga kommentarer till varandra bryter läraren deras diskussion med en positiv och uppmuntrande kommentar kring den ena elevens läsning, och samtidigt som läraren uppmanar henne att sätta sig på sin plats. En annan gång när eleverna läser upp dikter för varandra, läser en elev oengagerat och slarvigt.

Exempel 6:

Läraren: Vad bra att du läste så.

Elev: Var det dåligt eller? (säger eleven som är väl medveten om att hon inte gjort sitt bästa)

Läraren: Nja det skapar inte någon lust att lyssna, läs om så får vi se hur det blir om du läser på ett annat sätt. Ni andra får vara tysta och lyssna en gång till.

Eleven läser om och klassen lyssnar något bättre. (Fältanteckning 100323)

I exemplet försöker läraren använda elevens misslyckade läsning till att bli ett inlärningsstillfälle. Genom att visa på de två olika reaktionerna hos publiken, beroende på hur dikten framfördes, vänder läraren elevens misslyckande till att bli ett tillfälle för lärande. Istället för att se det negativa väljer läraren att lyfta fram det positiva i situationen, och förstärker på så vis det.

Slutna frågor

Ett sätt som lärarna i studien använder sig av för att kontrollera att eleverna hänger med på gemensamma genomgångar och förhör är att ställa slutna frågor, som innebär att eleverna fyller i svaret som läraren redan känner till. Under en lektion i engelska sitter läraren vid katedern, eleverna lyssnar på ett nytt textavsnitt i sina böcker. Eleverna lyssnar koncentrerat, efteråt ställer läraren frågor om texten på engelska som eleverna svarar på, på engelska. Samtidigt som läraren kontrollerar att eleverna har förstått texten, ger hon beröm och uppmuntran. Kategorin utmärker sig i mina fältanteckningar som den vanligaste förekommande. En lärare börjar en dubbeltimma, 120 minuter, i bild med en föreläsning som tog 40 minuter, eftersom det var ett helt nytt arbetssätt, kunde inte eleverna så mycket om det, så det var mycket att gå igenom. För att få elevernas uppmärksamhet under så lång tid tittade läraren hela tiden ut över eleverna, hon frågade och sökte ögonkontakt med den elev som skulle svara. Genom att ställa korta frågor som eleverna skulle fylla i svaret på fick hon med sig eleverna samtidigt som hon kontrollerade att de hänger med.

Elev 3: Arg
Läraren: Kvävet i cigaretten gör att lungorna fungerar sämre. Hur länge har cigaretter funnits?
Elev: Länge
Lärare: Hur länge (ingen svarar) Man började använda tobak i Amerika på 1500-talet. Indianerna rökte tobaken i lerpipor, fredspipa brukar man säga.

Läraren: Vad kan man röka?
Elev: Pipa
Elev: Cigaretter
Elev: Vattenpipa
Elev: Cigarr
Läraren: Cigariller finns det något som heter också. Kom ni ihåg vad X sa i SO om tobakslagen?

Elever pratar i mun på varandra:
18 år för att få köpa
Inte på skolgården. (Fältanteckning 100323)

I det här exemplet är inslaget av förhör inte lika framträdande, frågorna verkar här också syfta till att engagera eleverna i undervisningen. Läraren är dock den som är aktiv större delen av sekvensen, genom att vara den som ger instruktioner och ställer frågor.

Strategier att anpassa och organisera undervisningen

Individualisering

Gå runt bland eleverna

I studien arbetar lärarna på olika sätt med att individualisera undervisningen. En vanlig strategi när eleverna arbetade med självständiga uppgifter i halvklass var att gå runt bland eleverna och hjälpa dem individuellt. Under en lektion i engelska med sju elever var det en elev som inte hade kommit igång att arbeta med sina uppgifter, då kom läraren fram till honom för att försöka uppmuntra och uppmäna honom att komma igång. Under en laboration i NO med åtta elever, var det tydligt att tre av dem inte alls hängde med på vad de ska göra under laborationen, läraren gick då fram till deras bänk och visade en gång extra. Under svensk/engelskan med nio elever utmärkte sig läraren genom att när hon gick runt bland bänkarna för att hjälpa till, nästan alltid satte sig ner på huk, för att komma i ögonhöjd med eleverna.

Exempel 9:

Läraren går runt i klassrummet och hjälper till med material och frågor. Det är lugnt och eleverna har arbetsro. Läraren går ner på huk för att få ögonkontakt med tjejen längst fram. Hjälper eleven bakom med att tillhandahålla en skrivbok. Går tillbaka på huk för att prata med tjejen längst fram igen.

Läraren går fram till en kille längst bak och sätter sig ner på huk framför honom. Hon ger instruktioner till hur han ska göra sin uppgift.

Läraren går fram till flickan längst fram och går ner på huk framför henne.

Läraren går fram till mitten killen i den vänstra raden och går ner på huk framför honom, går sedan vidare till killen bakom honom.

Tjejen i mitten ropar på hjälp. Läraren går fram till henne och sätter sig på huk framför henne. Läraren visar med handen i boken och förklarar för eleven hur hon ska göra. Läraren går ner till killen längst bak i mitten, sätter sig på huk framför honom.

Det är tyst eleverna läser. Läraren går ner på huk framför en elev och pratar med honom om något. Läraren går vidare till nästa elev, hon går ner på huk. (Fältanteckningar 100323)

Situationen visar att läraren är tillgänglig för alla elever i gruppen, hon flyttar sig snabbt och vant bland bänkarna, utan att eleverna ber om hjälp är hon närvarande. Utmärkande för de situationer när den här strategin används flitigt är att klassen är indelad i halvklass, vilket verkar vara en förutsättning för att läraren ska kunna vara tillgänglig för alla elever i gruppen.

Att gå runt bland eleverna blir ett sätt att hjälpa de elever som är i behov av extra stöd på ett inkluderat sätt, inom klassens ram. I klassen jag följde under de här fyra dagarna, fanns en tjej som nyligen flyttat till Sverige och som i sitt hemland inte gått i skola. Jämfört med sina klasskamrater är hon nybörjare i engelska, samtidigt som hon fortfarande inte behärskar det svenska språket fullt ut. Under engelskan går läraren fram till henne flera gånger.

Exempel 10:

Läraren startar lektionen med att fylla i närvaron. Sedan talar hon om att det är dags för läxförhör.

Hon säger Good luck! och delar ut förhöret.

När de andra eleverna har kommit igång med sina läxförhör går läraren fram till en elev som inte har läst engelska så länge, vilket läraren har berättat för mig på vägen till lektion. Läraren hjälper henne med att läsa orden högt så hon hör hur orden uttalas, vissa ord förklarar hon även vad de betyder på svenska. (Fältanteckningar 100323)

Som exemplet ovan pekar på får eleven som är i stort stödbehov individuell hjälp av läraren genom att läraren kommer fram till henne. Dessutom visar exemplet också att materialet anpassas efter eleven genom att läraren ger muntlig förstärkning genom att uttala de engelska orden som är med på förhöret så eleven också får höra hur ordet låter. Efter förhöret börjar eleverna jobba i sina övningsböcker. Eleven som är nybörjare i engelska får då hjälp igen av läraren att komma igång med ett helt annat material som är anpassat efter hennes kunskapsnivå, vilket jag tar upp mer i nästa kategori.

Anpassa material

På en lektion med fyra elever, i svenska som andra språk tar läraren tillvara elevernas intresse och initiativ genom att anpassa innehållet i lektionen. Lektionen innan har eleverna precis varit och lyssnat på en författare som besökte skolan. Författaren hade berättat engagerat om sina böcker. Eleverna är därför fulla av lust att läsa de olika böckerna som författaren berättat om, alla har fastnat för lite olika favoriter.

Exempel 11:

Läraren som egentligen hade planerat något annat tar till vara elevens initiativ och låter dem välja böcker av författaren så de kan börja läsa. Det tar inte lång tid förrän det är knäpptyst i salen och de fyra eleverna sitter försjunkna i varsina böcker.

Läraren erbjuder sig att läsa för en av tjejerna som inte kan svenska så bra, eleven avböjer och får istället ett lexikon på hennes modersmål. Efter en stund tycker eleven att det blir jobbigt att läsa och vill då att läraren ska läsa för henne, den andra tjejen som läser samma bok, väljer också att lyssna. (Fältanteckning 100330)

Exemplet tyder på att innehållet anpassas efter elevernas intresse och entusiasm. När eleverna sedan läser erbjuder läraren redskap i form av lexikon, för att underlätta och anpassa undervisningen för eleven i behov av extra stöd. Senare när läraren läser boken högt anpassas även innehållets form.

Andra sätt att anpassa och individualisera undervisningen är att använda datorn som ett redskap. Genom de dataprogram som använd i undervisningen kan program skräddarsys efter elevernas behov och intresse, så de får träna på det de själva behöver. På lektionen i svenska som andra språk tröttnar en av killarna på att läsa efter en halvtimme, han frågar då läraren om han kan gå in på datorn istället. Läraren frågar eleven vad han vill jobba med på datorn och killen berättar att han vill träna på att skriva ord, så som han gjorde en annan gång.

Under en mattelektion i halvklass med åtta elever, spelar de ett dataspel som tränar olika räknesätten. Läraren går runt bland eleverna och hjälper till.

Exempel 12:

Lärare: Hur långt har du koll på gånger tabellen?

7 gånger 1?

Elev: 7

Lärare: 7 gånger 2

Elev: 14

Lärare: 7 gånger 3?

Elev: Vet inte

Läraren: Du ska få en adress till en Internetsida av mig så du kan träna hemma på gångertabellen. I det programmet kan du jobba med de tabeller du tycker är svåra. Det får du göra hemma för det är sådant som du ska kunna nu i 7:an. (Fältanteckning 100324)

Exemplet visar att läraren identifierar elevens svårigheter med multiplikationstabellen. När bristen är identifierad föreslår läraren, i detta fall att eleven själv ska åtgärda bristen, genom att träna mer hemma. Just identifieringen av vad elevens brister består i är en viktig pusselbit för att kunna hjälpa eleven på rätt sätt eftersom utveckling endast kan ske inom den närmaste utvecklingszonen, där eleven är mottaglig för stöd. Genom att ge rätt hjälp underlättas också hela matematikundervisningen för eleven, eftersom brister inom multiplikation får konsekvenser för övriga områden inom matematiken.

Struktur i undervisningen

Rutiner för hela skolan

För att eleverna ska vara förberedda och veta vad som ska hända under skoldagen, kan en tydlig struktur fungera som stöd för elever och lärare. Många lärare började sina lektioner med att skriva upp lektionsplaneringen på tavlan, andra hade förberett den på tavlan innan eleverna kom in i klassrummet. Jag fick intrycket av att det här arbetssättet var en gemensam strategi som hade arbetats fram på skolan. Till en NO lektionen i helklass, kom jag lite sent tillsammans med fem tjejer i klassen, vi stod uppradade utanför klassrummet och väntade. Vad vi inte visste var att de andra redan hade gått in och börjat lektionen, till slut knackade en av tjejerna på dörren, läraren kom då och öppnade så vi kunde smyga in. Eleverna såg en film om tobak, eftersom jag missade inledningen på lektionen kunde jag läsa på tavlan vad som pågick.

Exempel 13:

NO

Film om tobak

Rollspel om gruppträck och hur man säger nej till rökning. (Fältanteckning 100324)

Exemplet pekar på att eleverna erbjuds struktur under sin skoldag. Genom att planeringen står på tavlan kan elever som kommer lite sent se vad som pågår. Eleverna kan också förbereda sig på vilka roller de förväntas inta när de vet vilken aktivitet som ligger för handen. Att se på film som passiva åskådare, eller delta i rollspel som aktiva deltagare kräver att eleverna intar helt olika roller.

Under mina observationer fick jag uppfattningen att eleverna, under de flesta lektioner hade bestämda platser i klassrummet.

Exempel 14:

En kille som varit och hämtat penna kommer, tillbaka 10 minuter senare, då har en annan kille tagit hans plats det blir tjafs om vem som ska sitta var. Eleverna reder ut det själva, läraren förstärker den uppordnade situationen med att säga: - Ja det är din plats, nickar och ser på den av killarna hon pratar med. (Fältanteckning 100323)

Exemplet tyder på att rutinen underlättar lektionsarbetet. Trots att det uppstod en diskussion fanns det ett rätt svar. Läraren behöver heller inte gå in i konflikten, eftersom det finns en bestämd ordning accepteras den till slut av alla inblandade.

Rutiner under lektionen

På en av lektionerna märktes det väldigt tydligt att eleverna hade inarbetade rutiner som de använde sig av i skolarbetet. I arbetet med att lära in nya ord på engelska följde de väl inarbetade rutiner.

Exempel 15:

Läraren går genom de nya glosorna till nästa vecka med alla eleverna. Under tiden som läraren hjälper en elev börjar de andra eleverna att fylla i glosorna i sina skrivböcker. Detta gör de utan att läraren har sagt något om det. Eleverna tar sedan sina 10 glos-ord och börjar skriva ner dem i 10 olika meningar, vilket också visar sig vara en rutin som eleverna lärt in.

Exemplet pekar på att läraren använder strategin, att arbeta utifrån rutiner under lektionen. Genom att ha en inarbetad arbetsgång för eleverna, vet alla vad de ska göra, vilket ger läraren tid att erbjuda individuell hjälp de elever som har stora behov av det.

Alla lektioner följer mer eller mindre rutiner i någon form, eleverna kommer in i klassrummet, sätter sig och tar fram sitt material i aktuellt ämne. Under en hemkunskapslektion skev jag så här i mina fältanteckningar om hur arbetet fortskred.

Exempel 16:

Efter genomgången av vad som står på menyn idag delar läraren in eleverna i grupper, de går ut till köken och börjar laga maten. Två elever har inte lyssnat på genomgången, de frågar hela tiden hur man ska göra, i övrigt jobbar de olika grupperna på och är snart klara med maten. Läraren går runt och hjälper till med matlagningen. Eleverna dukar fint runt det stora bordet och väntar in varandra för att kunna äta samtidigt. Efter att eleverna har ätit plockar de undan maten. De diskar och städar sina kök noggrant. (Fältanteckning 100323)

I ett praktiskt ämne som hemkunskap är det många olika moment som ska hinnas med. Exemplet tyder på att läraren och eleverna därför använder sig av inarbetade rutiner för att få lektionen att flyta som planerat.

Diskussion

Diskussion av studiens resultat

Syftet med den här undersökningen är att öka förståelsen för lärares strategier i klassrummet. Under rubriken kommunikativa strategier har jag presenterat strategier som ger stöttning och skapar social ordning i klassrummet. Under rubriken strategier att anpassa och organisera har jag visat på strategier som lärarna använder sig av för att individualisera och ge undervisningen struktur.

I resultatet har jag under temat kommunikativa stöttor, presenterat exempel på att lärarna i studien använde sig av öppna frågor och stödjande resonemang. Dessa båda kategorier visar på en hög grad av interaktion mellan lärare och elev och vilar på en sociokulturell syn på lärande. De öppna frågorna fungerar i resultatens exempel som Dysthes (1996) autentiska frågor som bygger på en dialogisk undervisning där elevernas röster ges utrymme. I exemplet där öppna frågor används när hela klassen är med, fungerar diskussionen visserligen som ett pedagogiskt verktyg (se Liljestrand 2002), men anmärkningsvärt är att det endast är fyra av klassens 16 elever som deltar, vilket kan tyda på svårigheter att engagera alla elever under en helklassdiskussion. Däremot är deltagandet större när diskussionen förekommer i halvklass, då är det sju av gruppens nio elever som deltar. Till skillnad från Liljestrand initieras inte diskussionen av eleverna i exemplet, utan av läraren. Under kategorin, resonerande stöd visar jag med mina exempel, att det är en undervisningsform som ligger i linje med Dysthes (1996) dialogiska undervisning och Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen (Säljö, 2000). Situationerna är exempel på att läraren, som den mer kompetente, vägleder och stöttar genom att visa på sätt att tänka, för att lösa uppgiften. Läraren sätter sig också in i var eleven befinner sig i sitt lärande för att kunna hjälpa den där den är, då utveckling som Säljö (2000) menar endast kan ske inom den zon i vilken den lärande är mottaglig för stöd.

Under temat social ordning har jag gett exempel på lärarnas strategier för att skapa arbetsro och kontroll över elevernas inlärningsprocess genom att tillrättavisa och ställa slutna frågor. Under kategorin tillrättavisningar visar jag hur lärarna korrigerar, enligt läraren felaktiga beteenden hos eleverna. Korrigeringarna sker dels genom direkta uppmaningar men också lite mer subtilt genom att ge positiv respons och på så vis förstärka det positiva beteendet. I likhet med Samuelsson (2007) var uppmaningar, en vanlig form av tillrättavisning liksom att namnge eleven. Det som här är intressant i mitt resultat är att lärarna utöver det använder sig av positiv respons i syfte att tillrättavisa elever. Varpå jag ifrågasätter Samuelsson slutsats om att beröm av goda prestationer avtar med stigande ålder. Positiv responsen ges också vid andra tillfällen under mina observationer men mer som korta tillrop och uppmuntrande ord. Utmärkande i mitt material är användandet av slutna frågor, då den strategin är väldigt frekvent använd. De slutna frågorna följer sekvensen I-R-E som Mehan (1979) presenterade, liksom Dysthes (1996) monologiska undervisning. Effekterna av denna undervisningsform är enligt Dysthe (1996) att den, trots viljan från lärarna att engagera alla elever, endast engagerar en elev åt gången, vilket ger passiva elever som lyssnar större delen av tiden i skolan. Läraren intar under de här sekvenserna rollerna som expert, övervakare av inlärningsstoffet och som kontrollant över att eleverna hänger med på det av läraren bestämda innehållet. Under de två sistnämnda kategorierna, tillrättavisning och social ordning, är inte förhållningssätt och metoder hämtade ifrån en sociokulturell syn på inläring utan är snarare hämtade från klassisk förmedlingspedagogik, där läraren lär ut kunskaper som eleven lär in.

I studiens inledning citerar jag utdrag ur skolans styrdokument vars innebörd är att skolan ska ge alla elever lika förutsättningar för att lyckas i skolan. Rättvisebegreppet i skolans styrdokument går så långt att det inte räcker att ge alla samma förutsättningar, utan de som har svårigheter av olika slag ska ha ett större stöd än andra. Att anpassa och individualisera undervisningen är alltså ett krav som styrdokumenten uttrycker, då undervisningen ska tillgodose alla elevers olika behov. Att lösa den organisationsmässiga ekvationen när en ensam lärare står inför det faktum att undervisa fler än en elev kan vara att strukturera skoldagen och arbeta efter väl inarbetade rutiner under lektionerna.

Under temat individualisering framkommer det att lärarna använder sig av kategorierna att gå runt och hjälpa eleverna enskilt och att anpassa material till form och innehåll. Anpassning av formen på materialet gjordes genom att läraren läste högt för eleven och innehållsmässigt genom att använda ett material som var anpassat efter elevernas kunskapsnivåer. Att individualisera undervisningen och att anpassa material är exempel på en sociokulturell syn på lärande, genom att läraren då utgår från elevernas olika kunskapsnivåer. Alexandersson (2009) framhåller som en viktig nyckel för elevers delaktighet och samspel i undervisningssituationen att läraren är nära eleven, både socialt och didaktiskt, för att därigenom kunna bistå med stödjande undervisning som är anpassad efter elevens behov. Lärarens förmåga att anpassa språk och material efter den lärandes nivå är därför en viktig faktor för elevers lärande i klassrummet. Under temat struktur i undervisningen presenteras två kategorier som består av rutiner, för hela skolan samt under själva lektionen. Dysthe (1996) framhåller att friare elevaktiva arbetssätt inte motsätter sig tydliga ramar och struktur. I exemplen som jag visar under dessa båda kategorier visar jag att rutinerna fungerar som stöd både för läraren som får mer tid att gå runt och hjälpa elever, men också för eleverna som vet vad som förväntas av dem.

I resultatredovisningen har jag presenterat en skolvardag som hela tiden innebär att lärare samtidigt som de ska stödja elevers lärande, genom att ge kommunikativa stöttor också måste upprätthålla den sociala ordningen i klassen. Samtidigt som de ger individuellt stöd till enskilda elever måste de se till hela gruppens behov genom att organisera dagen och ge lektioner struktur. Lärande och att upprätthållande av social ordning är två processer som hela tiden sker parallellt. Ett centralt resultat som jag har kommit fram till i studien ligger just i de här tudelade uppdragen som utmärker lärares vardagspraktik. De kommunikativa strategier som lärare tillämpar i klassrummet präglas således både av kommunikativa stöttor och av strategier som går ut på att upprätthålla social ordning. Individualisering går hand i hand med att strukturera undervisningen. Denna dualism som hela tiden kräver av läraren att utföra två, ibland motstridiga uppdrag, samtidigt präglas av vad som Nilholm (2003) beskriver mycket träffande i sitt dilemmaperspektiv, då han betonar utbildningssystemets komplexitet och motsägelsefulla natur.

Relevans för specialpedagoger

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv lyfter uppsatsen frågan om hur inlärningsförloppet kan förbättras för alla elever, samtidigt som det extra stödbehovet hos elever i behov av särskilt stöd tillgodoses. För en ensam lärare som undervisar fler än en elev handlar det om att finna sätt att hantera den praktiska situationen i klassrummet. Genom att synliggöra och sätta ord på de strategier som lärare använder för att skapa goda förutsättningar för elevers lärande i klassrummet, kan ett samtal starta ute på skolorna om hur elever i behov av särskilt stöd kan delta i en inkluderad undervisning.

Förslag till fortsatt forskning

En intressant aspekt, som jag bara berör lite i min studie är gruppens, eller klassens storlek och dess betydelse för vilket stöd läraren kan erbjuda eleverna. Resultaten pekar på att lärare individualiserar och ger ett individanpassat stöd i situationer med halva klassen. Hur det står till med det när hela klassen är samlad kan jag inte dra några slutsatser av från mitt resultat, vilket därför vore intressant att undersöka. Det skulle vara intressant att fortsätta min forskning, med att följa klassen under längre tid och få möjligheter att videoinspela interaktionen i klassrummet, vilket säker skulle leda till att fler dimensioner av kommunikation skulle uppmärksammas, såsom gester, blickar och tonlägen. Intressant skulle också vara att utöka studiens syfte till att också beröra interaktionsmönster elever emellan, för att också se hur de sinsemellan stöttar och säkert också tillrättavisar varandra.

Avslutande ord

Ett centralt tema i uppsatsen är att lärares praktik i ett inkluderat klassrum präglas av olika dilemman. Dessa skiftande dilemman löser lärare temporärt utifrån sina förutsättningar ofta som ensam vuxen, i klasser med varierande antal elever. Till sin hjälp har jag funnit att lärare agerar utifrån fyra teman, som alla är strategier för att på ett eller annat sätt stödja elevers lärande direkt eller indirekt. Kommunikativa stöttor och individualisering stöttar upp elevers lärande på ett mer direkt sätt genom att låta eleverna vara aktiva, komma till tals och anpassa undervisningen utifrån deras olika nivåer. Social ordning och struktur i undervisningen stöttar elevers lärande mer indirekt, genom att erbjuda en fast ram där tillrättavisningar och rutiner kan stödja elever med att fokusera på lärandet i skolarbetet.

Ett annat centralt tema är att lärande och social ordning är två parallella processer som pågår samtidigt i klassrummet och att läraren har en central roll i klassrummet som ansvarig övervakare av dessa båda processer. I likhet med Samuelsson (2007) och Granström (2007) menar jag att lärare måste bli mer medvetna om sina olika roller och aktivt utöva både ledarskap och lärarskap i klassrummet, vilket kan göras genom att utarbeta gemensamma diskussionsarenor lärare emellan för att lyfta dessa frågor. Jag vill i avslutningen av min uppsats framhålla relevansen av den som ett bidrag till just den diskussionen då jag satt ord på skolvardagens inneboende dilemman, samtidigt som förståelsen ökar för vilka strategier lärare använder sig av i klassrummet för att underlätta och anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). i specialpedagogik, i Ahlberg, Ann (red.),
Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning. (s. 9-30) Lund:
Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Julias situation för samspel, i Ahlberg, Ann (red.),
Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning. (s. 109-128) Lund:
Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006) *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg Studies in Educational sciences 248.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik.* Stockholm: HLS förlag.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet, att skriva och samtala för att lära.* Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe (red.)
Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige* Årg 7 Nr 3 s183-199
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet, i Granström, Kjell (red.) Hämtad 20 april från www.skolverket.se/publikationer?id=1846
- Hjörne, E., & Söljö, R. (2004). "There is something about Julia. Symptoms, categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study." *Journal of Language. Identity & Education*, 3:1, 1-24
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara ett problem: social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp.* Linköping studies in pedagogic practies, 6.
- Liljesrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena.* Örebro Studies in Education 6.
- Lpo 94, (2006). 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet. *Stockholm: Skolverket.* www.skolverket.se/sb
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom.* Harvard University Press
- Merriam, S, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordevall, E., Möllås, G., & Ahlberg, A. (2009). Lärande som mentor i en skola för alla, i Ahlberg, Ann (red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s.167-184) Lund: Studentlitteratur.
- Skidmore, D. (1996). Towards an Integrated Theoretical Framework for research into Special Educational Needs. *European Journal of special Needs Education*. 11,1,33-47.
- Samuelsson, M. (2007). *Störande elever och korrigerande lärare: Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:17319/FULLTEXT>
- SFS. (1994). *Grundskoleförordningen*. (1994:1194) Hämtad 22 april 2010 från <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (Skolverkets rapport 160). Stockholm: Liber
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer i humanistisk- och samhälls-vetenskaplig forskning*. Hämtad 22 maj 2010 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Informationsbrev

Till föräldrar och elever.

2010-03-15

Jag heter Pauline Arnesson och studerar sista terminen till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Jag har planerat att som examensuppsats se på hur lärare genom olika kommunikativa strategier, vilket i klassrummet kan vara blickar, gester, uppmaningar och samtal, stöttar elevers lärande.

Jag kommer i rollen som observatör delta under ett par dagar i klassen för att se hur samspelet sker. Observationerna kommer att dokumenteras genom att jag gör anteckningar under och efter lektionen. Utskrifterna görs på dator och alla namn eller personliga kännetecken kommer att tas bort och ersättas med påhittade namn. Namn på skola och kommun kommer inte heller att anges. Fokus i studien ligger främst på lärarna och inte eleverna. Har ni några frågor eller invändningar till att era barn ska delta i projektet är ni välkomna att höra av er till mig snarast.

Vänliga hälsningar:
Pauline Arnesson
Kontaktuppgifter xx

Bilaga 2

Informationsbrev

Till berörda pedagoger.

2010-03-15

Jag heter Pauline Arnesson och studerar sista terminen till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Jag har planerat att som examensuppsats se på hur lärare genom sk. kommunikativa stöttor, vilket i klassrummet kan vara blickar, gester uppmaningar och samtal, stöttar upp elevers lärande. Nyttan med min studie är att jag hoppas finna och sätta ord på en del av den tysta kunskap lärare har i sitt arbete att hantera elevers olika stöd behov i klassrummet.

Jag kommer i rollen som observatör delta under ett par dagar i er klass för att se hur samspelet sker mellan elev och lärare och vilka kommunikativa strategier som används för att stödja elevers lärande. Under observationerna kommer jag att föra anteckningar, vilka kommer att ligga till grund för min studie. Studien följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer och dess krav på konfidentialitet för alla inblandade, varken kommun, skola eller namn kommer att anges. Det är helt frivilligt att delta i projektet. Har ni några frågor eller inte vill delta är ni välkomna att höra av er till mig snarast.

Mvh Pauline Arnesson

Kontaktuppgifter XX

Bilaga 3

Översikt över observerade lektioner med antal lärare och elever:

Ämne	Antal lärare	Antal elever
Svensk/Engelska	1	9
NO/Teknik, lab.	1	9
Engelska	1	7
Svenska	1	13
Hemkunskap	1	10
Svensk/Engelska	1	10
SO	1	16
NO	1	17
Svensk/Engelska	1	9
NO/Teknik, lab.	1	8
Författar besök	4	16
Svenska son andra språk	1	4
Bild	1	8
Matte	1	9
Svensk/Engelska	1	8
SO	1	16
NO	1	16
Matte	1	8